

Tiedtke, Michael; Wernet, Andreas

## **Säkularisierte Prophetie. Das Fach "Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde" (LER) in der verwissenschaftlichten Schule**

*Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 737-752*



Quellenangabe/ Reference:

Tiedtke, Michael; Wernet, Andreas: Säkularisierte Prophetie. Das Fach "Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde" (LER) in der verwissenschaftlichten Schule - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 737-752 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68385 - DOI: 10.25656/01:6838

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68385>

<https://doi.org/10.25656/01:6838>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 5 – September/Oktober 1998

## *Essay*

- 639 JÜRGEN OELKERS  
Kinderbilder – Zur Geschichte und Wirksamkeit eines  
Erziehungsmediums

## *Thema: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung*

- 661 DIETHER HOPF  
Einführung in den Thementeil
- 663 INGRID GOGOLIN/URSULA NEUMANN/LUTZ REUTER  
Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme
- 679 DOROTHEA BENDER-SZYMANSKI/BARBARA LUEKEN/ANDREAS THIELE  
Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation  
deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen
- 701 BERNHARD NAUCK/HEIKE DIEFENBACH/KORNELIA PETRI  
Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter  
Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und  
Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland
- 723 CLAUDIA ROEBERS/ANITA MECHERIL/WOLFGANG SCHNEIDER  
Migrantenkinder in deutschen Schulen.  
Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung

## *Weiterer Beitrag*

- 737 MICHAEL TIEDTKE/ANDREAS WERNET  
Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik –  
Religionskunde“ (LER) in der verwissenschaftlichten Schule

## *Diskussion*

- 753 CLAUDIA BISKUP/GERTRUD PFISTER/CATHRIN RÖBKE  
„Weil man da über seine Probleme reden kann ...“ Partielle  
Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

## *Besprechungen*

- 769 KLAUS PRANGE  
*Christoph Lindenberg*: Rudolf Steiner. Eine Biographie
- 772 PETER MARTIN ROEDER  
*Carola Groppe*: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und  
der George-Kreis 1890–1933
- 777 HARTMUT TITZE  
*Marita Baumgarten*: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.  
Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler
- 778 WALTER HORNSTEIN  
*Giovanni Levi/Jean C. Schmitt* (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Band I:  
Von der Antike bis zum Absolutismus; Band II: Von der Aufklärung bis  
zur Gegenwart

## *Dokumentation*

- 787 Pädagogische Neuerscheinungen

# Säkularisierte Prophetie

*Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER)  
in der verwissenschaftlichten Schule*

## *Zusammenfassung*

Unter Rückgriff auf die WEBERSche Unterscheidung von Wertstandpunkt und wissenschaftlichem Urteil wird die Programmatik der Brandenburgischen Initiative zur Einführung des Unterrichtsfaches „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ untersucht. Dabei wird der Anspruch ernstgenommen, eine säkulare Alternative zur Wahlpflichtalternative Religion/Ethik zu sein. Eine eingehende Analyse der Sinnstruktur des programmatischen Leitmotivs kann zeigen, daß LER weder auf den Anspruch lebenspraktischer Unmittelbarkeit noch auf die Geltung wissenschaftlicher Argumentation verzichtet. Insofern stellt LER kein überzeugendes Gegenmodell zum Religionsunterricht dar. Es trägt nicht zur Lösung der Strukturprobleme der modernen, verwissenschaftlichten Schule bei.

## *1. Einleitung*

Mit dem im April 1996 in Brandenburg verabschiedeten Schulgesetz wird der schulische Fächerkanon um ein neues Fach bereichert: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER). Eine wesentliche Dimension dieses Vorgangs ist darin zu sehen, daß die Entscheidung *für* das neue Fach eine Entscheidung *gegen* das Fach Religion (und die mit der Freiwilligkeit des Religionsunterrichts einhergehende Wahlpflichtalternative Ethik) darstellt. Diesem Umstand ist es zu verdanken, daß eine curriculare Neuerung, die ausschließlich in Brandenburg erfolgte, eine über die Landesgrenzen hinausreichende Diskussionwelle auslöst hat.<sup>1</sup>

Wir werden uns im folgenden auf die Frage konzentrieren, inwiefern die Einführung des Faches LER tatsächlich einer Säkularisierungsbewegung folgt.<sup>2</sup> Eine solche Sichtweise wird durch die Ablösung eines religionsgemeinschaftlich verantworteten Religionsunterrichts durch einen weltlichen Nachfolger nahegelegt. Indem LER einen bekenntnisfreien Unterricht programmatisch verspricht, erhebt es explizit einen Säkularisierungsanspruch. Wir werden dies zu-

- 1 Dafür stehen nicht nur das breite Presseecho und die Resonanz in Pädagogenkreisen aller Bundesländer. Auch der Bundestag hat sich am 15. 3. 1996 in einer lebhaften Debatte mit der Einführung von LER beschäftigt und über einen Antrag der Regierungsfractionen zur „Verfassungsgebotenen Einführung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach in Brandenburg“ namentlich abgestimmt (Deutscher Bundestag 1996). Schließlich wird in diesem Jahr vom Bundesverfassungsgericht die Entscheidung zu den anhängigen Verfassungsklagen gegen die Verdrängung des Religionsunterrichts als „ordentliches Lehrfach“ durch LER erwartet.
- 2 Unser Beitrag hat nicht die vielfältigen Dimensionen und Diskurszusammenhänge, vor allem die politischen, rechtlichen und pädagogischen Implikationen und Standpunkte, zum Gegenstand (vgl. dazu LESCHINSKY 1996; CZERMAK 1996; LÖRLER 1996; REIHER 1996).

nächst kurz begründen, um dann unter Rückgriff auf das WEBERSche Wissenschaftsverständnis die Säkularisierungsimplicationen eines Nachfolgefaches des Religionsunterrichts auszubuchstabieren. Dabei soll gezeigt werden, daß Bekenntnisfreiheit logisch gleichzusetzen ist mit lebenspraktischer Enthaltsamkeit. Schließlich wenden wir uns der Programmatik von LER zu. Eine exemplarische Textrekonstruktion wird Aufschluß darüber geben, daß das neue Fach seinem Anspruch nicht gerecht wird. Unter weltlichem Vorzeichen beansprucht das Fach einen Zugriff auf lebenspraktische Unmittelbarkeit. Die wissenschaftlich distanzierte Betrachtung soll dabei Pate stehen. So reproduziert sich die für den Religionsunterricht charakteristische Spannung zwischen Bekenntnis und wissenschaftlicher Rationalität in dem neuen Fach. Die Programmatik von LER verweist folglich nicht auf eine säkularisierte Transformation, sondern auf eine Reproduktion des religionsunterrichtlichen Modernitätsdefizits.

## 2. *Die programmatische Transformation des Religionsunterrichts im Lichte des Weberschen Wissenschaftsverständnisses*

Wenn ein Schulfach die Stelle eines anderen einnimmt, kann dies nur unter der Berufung auf Gemeinsamkeit und Differenz geschehen. Das neue Fach steht programmatisch nicht nur unter einer Legitimationsanforderung hinsichtlich seiner Wichtigkeit und Bedeutsamkeit als solcher, sondern auch bezüglich des abzulösenden Faches.<sup>3</sup> LER muß in Anspruch nehmen, etwas anderes zu leisten als Religionsunterricht, es muß aber auch in Anspruch nehmen, etwas zu leisten, das der Religionsunterricht auch geleistet hat. Eine gänzliche Unabhängigkeit vom Religionsunterricht wäre unverträglich mit der Figur der Ersetzung des einen Faches durch das andere.

Wenn wir uns fragen, wie das neue Fach an das alte programmatisch anschließen und gleichzeitig der Anspruch auf Neuheit aufrechterhalten werden kann, dann sind logisch zwei Wege vorstellbar, gleichsam zwei Varianten der Säkularisierung.<sup>4</sup>

(1) Der Religionsunterricht ist programmatisch gebunden an das die jeweilige Religionsgemeinschaft fundierende Bekenntnis. Ein säkularer Nachfolger

3 Ersetzt wird im Falle von LER natürlich nicht konkret ein bereits bestehendes Fach; vielmehr wird in Brandenburg darauf verzichtet, das westdeutsche Modell (RU/EU) zu übernehmen. Genau darin liegt die skandalträchtige allgemeine Bedeutung des Vorgangs.

4 Zur Begriffsgeschichte s. H. LÜBBE (<sup>2</sup>1975); zur Begriffsbestimmung sei auf das entsprechende Kapitel bei N. LUHMANN (1977, S. 225–271) verwiesen. Hier wird im kritischen Rückgriff auf T. PARSONS Konzeption der gesellschaftlichen Differenzierung unter dem Titel der Säkularisierung die „gesellschaftsstrukturelle Relevanz der Privatisierung religiösen Entscheidens“, also nicht das Ende religiösen Denkens, sondern seine Ausdifferenzierung thematisiert. Für LUHMANN ist „Säkularisierung ... eine der Konsequenzen des Umbaus (der Gesellschaft) in Richtung auf ein primär funktional differenziertes System“ (ebd., S. 255). Mit vergleichbaren Konsequenzen, aber entgegengesetzten theoretischen Präferenzen weist U. OEVERMANN (1995) in seiner Analyse der biblischen „Genesis“ die der jüdisch-christlichen Religion immanente Säkularisierungstendenz auf und belegt material, was LUHMANN systemtheoretisch konstruiert: Säkularisierung als die Steigerung gesellschaftlicher Möglichkeiten hinsichtlich der Autonomie der Individuen und ihrer Risiken unter dem Aspekt von Krisenbewältigung und Bewährungsdynamik.

könnte mit dem Anspruch auftreten, das religionsgemeinschaftliche durch ein weltliches Bekenntnis zu ersetzen. Der Anschluß an das alte Fach bestünde dann darin, die Besonderheit des Religionsunterrichts als Bekenntnisunterricht beizubehalten. Darin würde sich das neue Fach als Nachfolger verstehen können. Brechen würde das neue Fach mit der inhaltlich-religiösen und der religionsgemeinschaftlichen Orientierung. LER bliebe dennoch, so wie der alte Religionsunterricht auch, ein gegenüber dem schulischen Fächerkanon besonderes, herausgehobenes und einzigartiges Fach. LER nimmt in Anspruch, diesen Weg nicht einzuschlagen: „Das Fach Lebensgestaltung–Ethik 50 Religionskunde wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet.“<sup>5</sup> Der Gesetzgeber hat sich für eine zweite Variante der Ablösung des Religionsunterrichts entschieden.

- (2) Die zweite Variante der Säkularisierung besteht darin, mit der Bekenntnisorientierung zu brechen. Wie alle anderen Fächer auch beansprucht der Nachfolger des Religionsunterrichts Bekenntnisfreiheit. Worin kann dann aber die logisch geforderte Rückbindung an den Religionsunterricht bestehen? Warum bedarf es eines Nachfolgers? Offensichtlich kann diese Rückbindung nur in einer inhaltlichen Anknüpfung gesehen werden: Zwar soll das religionsunterrichtliche Bekenntnis in Zukunft keine Rolle mehr spielen, aber die für den Religionsunterricht spezifischen Inhalte gilt es, in einem neuen Fach zu würdigen. LER würde sich dann im weitesten Sinne als ein religions- und kulturwissenschaftliches Schulfach verstehen müssen mit deutlichen inhaltlichen Überschneidungen zum hergebrachten Religionsunterricht.

Die Logik der Institutionalisierung des Faches LER als Nachfolger des Religionsunterrichts können wir also beschreiben als Ersetzungsvorgang: An die Stelle des „Glauben-Lernens“ (BITTER 1995) tritt die Betrachtung des Glaubens; an die Stelle der „Bindung an den biblischen Missionsbefehl“ (GRETHLEIN 1996, S. 163) tritt die distanzierte Analyse dieses Phänomens als einer sozialen Tatsache. Bekenntnisfreiheit und Neutralität in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht bestehen also darin, daß Bekenntnis, Religion und Weltanschauung ihren Charakter als Lernziel einbüßen und ausschließlich in die Dimension eines Unterrichtsgegenstandes rücken.

Wir haben es bei dieser Bewegung nicht nur mit einer gleichsam in funktionalen Kategorien zu beschreibenden Ersetzung des einen Faches durch das andere zu tun, sondern zugleich mit einer Transformation des Religionsunterrichts. Wir haben nämlich bisher nichts anderes beschrieben als einen Prozeß der Verwissenschaftlichung.<sup>6</sup> Und die Transformation, die wir vor Augen haben, berührt ein zentrales Problem der Kulturwissenschaft, das uns MAX WEBER in aller Deutlichkeit und Radikalität vor Augen geführt hat: das Problem des Verhältnisses von Wertstandpunkt und Wissenschaft.

Die WEBERSche Kernaussage zu der sogenannten Wertfreiheit der Wissen-

5 § 11,3 Satz 1 BbgSchulG.

6 Wir sprechen hier von Verwissenschaftlichung in programmatischer Hinsicht, jenseits der curricularen und institutionellen Zusammenhänge von wissenschaftlichen Disziplinen und Unterrichtsfächern.

schaft ist die, „daß einerseits die Geltung eines praktischen Imperativs als Norm und andererseits die Wahrheitsgeltung einer empirischen Tatsachenfeststellung in absolut heterogenen Ebenen der Problematik liegen“ (WEBER 1982, S. 501). WEBER geht es hier nicht um die Problematik des Wahrheitsgehalts normativer Sätze. Sehr wohl können diese Gegenstand einer wissenschaftlichen Kritik sein. Ebensovienig wird behauptet, daß wissenschaftliche Erkenntnis frei von normativen Implikationen wäre.<sup>7</sup> Wenn WEBER von der „Geltung eines praktischen Imperativs als Norm“ spricht, dann ist das Problem der Normativität sehr speziell gefaßt: nämlich im Sinne lebenspraktischer Positionalität.<sup>8</sup> Dem Problem des Verhältnisses von Wissenschaft und Wertstandpunkt nähern wir uns am einfachsten, indem wir zunächst darstellen, in welchem Sinne eine wissenschaftlich unproblematische Thematisierung von Wertstandpunkten erfolgen kann. WEBERS Antwort auf diese Frage ist von bestechender Klarheit und eigentlich ganz einfach:

- (1) Die Wissenschaft kann zunächst die Geeignetheit der Mittel bezüglich gegebener Wertstandpunkte (oder Zwecke) kritisieren. Die Wege, wie bestimmte Wertstandpunkte zu ihrem Recht kommen, lassen sich diskutieren. Zum Beispiel läßt sich die Frage, ob die Gesamtschule dazu geeignet sei, die soziale Durchlässigkeit des Schulsystems zu erhöhen, prinzipiell wissenschaftlich beantworten.
- (2) Eine solche Betrachtung, so WEBER, eröffnet auch eine indirekte wissenschaftliche Kritik der Wertstandpunkte selbst. Der einfachste Fall ist darin zu sehen, daß für die Realisierung eines bestimmten Wertstandpunktes gedanklich keine geeigneten Mittel gefunden werden können. Dann kann die Wissenschaft diesem Wertstandpunkt immerhin bescheinigen, daß er nicht realisierbar ist.
- (3) Die Wissenschaft kann die von WEBER so genannten Nebenfolgen einer wertstandpunktbezogenen praktischen Problemlösung diskutieren; jene Folgen also, die unbeabsichtigt bei der Verfolgung eines Wertstandpunktes eintreten. Diese Nebenfolgen sind für WEBER deshalb so interessant, weil sie u. U. andere, ebenfalls gewünschte Werte verletzen oder sogar in direkten Widerspruch zu den intendierten Wertstandpunkten treten. So kann der bildungspolitische Wert der Erhöhung der Durchlässigkeit unterschiedlicher Schulformen und der Minderung der sozialen Selektivität der Bildungsgänge den Gesamtschulgedanken unterstützen. Schöpft das benachbarte Gymnasium die „Bessergestellten“ ab, so ist darin eine sicherlich nichtintendierete Nebenfolge der Gesamtschule zu sehen.
- (4) Schließlich kann die Wissenschaft sich den Wertstandpunkten zuwenden im Sinne der „Kenntnis der Bedeutung des Gewollten“ (WEBER 1982, S. 150). Hier denkt WEBER an eine logische Betrachtung und Systematisierung (vgl. ebd.), also gleichsam an immanente Konsistenzprüfungen, die ihre Evidenz nicht aus der Betrachtung empirischer Folgen herleiten. So könnte man bei-

7 Gerade WEBER hat ja betont, daß diese normativen Implikationen nicht nur in das wissenschaftliche Ergebnis, sondern schon in die wissenschaftliche Fragestellung einfließen (vgl. etwa seine Ausführungen zum Begriff der Kulturbedeutsamkeit; dazu auch F. H. TENBRUCK 1986).

8 Dies wird zum Beispiel daran deutlich, daß WEBER in der Regel nicht von Werturteilen spricht, sondern von Wertstandpunkten.

spielsweise schulpolitische Modelle der Realisierung der Idee sozialer Gleichheit rekonstruieren, ohne einen Blick auf die Realisierbarkeit, also auf Mittel und Nebenfolgen, zu werfen.

Die bisher genannten Aspekte umreißen nach WEBER den Zuständigkeitsbereich der Wissenschaft, und sie verweisen implizit schon auf deren Zuständigkeitsgrenze: All diese Betrachtungen der lebenspraktisch wirkmächtigen Wertstandpunkte und mobilisierten Wertsysteme sind von logisch völlig anderer Natur als die Entscheidungspraxis selbst, die diesen wissenschaftlich analysierten Standpunkten folgt. Mit anderen Worten: Eine wissenschaftliche Betrachtung vermag es nicht, Wertstandpunkte praktisch zu begründen. Über das Geltensollende (vgl. WEBER 1982, S. 502) eine Aussage zu machen, vermag Wissenschaft nicht. Bleiben wir bei unserem Beispiel: Ob soziale Gleichheit als wünschenswert gilt und ob die Schule sich in den Dienst dieser Idee stellen soll, sind Fragen, die wissenschaftlich nicht entschieden werden können.

Was haben diese Überlegungen mit Religionsunterricht zu tun? Aus der Perspektive der WEBERSchen Wissenschaftsauffassung läßt das Spannungsverhältnis zwischen Erkenntnis und lebenspraktischer Positionalität die Herkunft der lebenspraktischen Überzeugungen unberührt. Die Wertsphären der „Wissenschaft und des religiösen Halts“ (WEBER 1982, S. 611) stehen sich in derselben Unüberbrückbarkeit gegenüber wie Wissenschaft und Wertstandpunkt allgemein. Die religiöse Bindung ist hinsichtlich der Sphäre wissenschaftlicher Geltung nur eine Form möglicher lebenspraktischer Standpunkte. Das „Opfer des Intellekts“<sup>9</sup> beschränkt sich nicht auf das religiöse Bekenntnis, sondern auf jedwede Form des Bekenntnisses, der Überzeugung und des Glaubens. Eine nicht religiös motivierte lebenspraktische Überzeugung steht der Sphäre der wissenschaftlichen Geltung in nichts näher als das religiöse Bekenntnis. Die Unmöglichkeit des „Gottesbeweises“ gilt auch für die „weltlichen“ Maximen des „richtigen“ bzw. „guten“ Lebens.

Diese Sichtweise enttäuscht das verbreitete und verständliche Bedürfnis, Wertstandpunkte mit wissenschaftlicher Geltung auszustatten. Angesichts der wenig trostreichen Einsicht der modernen Gesellschaft, daß wir in einer „gottlosen“ Welt leben, scheint man auf „wissenschaftliche“ Begründung um so weniger verzichten zu wollen, für je wertvoller die jeweiligen Standpunkte, Überzeugungen usw. gehalten werden. WEBER antwortet auf dieses Phänomen mit der Aufforderung zur wissenschaftlichen Enthaltensamkeit. Er denkt die Sphäre der Wissenschaft und die der praktischen Geltung als Sphären „spezifischer Dignität“ (WEBER 1982, S. 501). Was immer die lebenspraktische Positionalität des Werturteils ausmacht, es ist nicht die Dignität wissenschaftlicher Begründung: „Denn eine ‚ethische‘ Überzeugung, welche durch psychologisches ‚Verstehen‘ abweichender Wertungen sich aus dem Sattel heben läßt, ist nur ebensoviel *wert* gewesen wie religiöse Meinungen, welche durch wissenschaftliche Erkenntnis zerstört werden, [wie dies ja ebenfalls vorkommt]“ (WEBER 1982, S. 504). Diesem Zitat können wir entnehmen, daß WEBER nicht verkürzt verstanden werden darf im Sinne eines forschungsethischen Appells der Vermeidung von „Dignitätshäu-

9 So WEBER: „Jede, wie immer geartete, genuin religiöse Glaubensfrömmigkeit schließt direkt oder indirekt an irgendeinem Punkte das ‚Opfer des Intellekts‘ ein ...“ (WEBER 1980, S. 343).



fung“ (analog zur Ämterhäufung), Lebenspraktische Überzeugung – einerlei, ob religiös oder außerreligiös motiviert – bezieht ihren Eigenwert gerade aus ihrer Resistenz gegen wissenschaftliche Kritik. Die Radikalität der WEBERSchen Argumentation besteht darin, daß er uns darauf aufmerksam macht, daß die wissenschaftliche Begründung eine Überzeugung nicht etwa stärkt, sondern schwächt. Wer gute Gründe zur Untermauerung eines Wertstandpunktes anführt, muß in Kauf nehmen, daß bessere Gründe diesem Standpunkt das Fundament zerstören. „Dignitätsverdopplung“ bedeutet also „Dignitätsverlust“.<sup>10</sup>

Mit diesen Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Wertstandpunkt ist das Spannungsfeld markiert, in dem sich die Transformation des Religionsunterrichts zu seinem bekenntnisfreien Nachfolger LER vollzieht. Zur Kennzeichnung der religionsunterrichtlichen Problematik haben wir uns oben einer WEBERSchen Metapher bedient: „Opfer des Intellekts“. Religiöse Orientierung muß intellektuellen Verzicht leisten, um dafür etwas anderes zu erhalten: Glaube, Gewißheit, Bekenntnis.<sup>11</sup> Intellektuellen Verzicht muß jedwede Bekenntnisorientierung in Kauf nehmen.

Ein solches Opfer muß der kultur- und religionswissenschaftlich orientierte, bekenntnisfreie Nachfolger des Religionsunterrichts nicht leisten. Aber dem Gewinn steht ein Verlust gegenüber. In der Konstruktion des Genitivus subiectivus kann die WEBERSche Opfermetapher auch zur Charakterisierung des neuen Schulfachs dienen. Der Intellekt ist dann nicht wie in der ersten Variante der Gegenstand einer Opferhandlung, sondern wird selbst zum opfernden Subjekt. Das ließe sich so ausdrücken: Wenn der Intellekt nicht dazu bereit ist, vor dem Wertstandpunkt haltzumachen, diesem zum Opfer zu fallen, muß er im Gegenzug das Opfer der lebenspraktischen Enthaltensamkeit bringen. Wer nicht davor zurückschreckt, die „letzten Werte“ zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, muß den Preis zahlen, auf die praktische Geltung dieser Werte keinen Einfluß nehmen zu können. Ihre Dignität und Autonomie bezieht die wissenschaftliche Rationalität auch und vor allem aus der Anerkennung der Dignität des Wertstandpunktes im Sinne einer lebenspraktischen Positionalität. Eine so verstandene Säkularisierungsbewegung ließe sich also nicht als Verdrängungswettbewerb zwischen Religion und Wissenschaft darstellen, sondern als Herausbildung der Anerkennung der je eigenen Geltungsmodi.

Damit ist die Grundorientierung eines Schulfaches beschrieben, das mit dem Anspruch auf Bekenntnisfreiheit die Nachfolge des Religionsunterrichts antreten könnte. Die Wissenschaftsorientierung eines solchen „Wertunterrichtes“ käme darin zum Ausdruck, daß in ihm Wertstandpunkte als Unterrichtsgegenstand behandelt werden. Es würde, um seinem Anspruch gerecht werden zu

10 Eine ganz andere Frage ist natürlich diejenige nach der empirisch praktischen Durchsetzbarkeit von Standpunkten. Es soll nicht bestritten werden, daß die Durchsetzungschancen von Überzeugungen sich dann praktisch erhöhen, wenn gute Gründe mobilisiert werden können. Es soll hier nur betont werden, daß Wertstandpunkte sich nicht auf „gute Gründe“ reduzieren lassen.

11 Es sollte auch deutlich geworden sein, daß die WEBERSche Opfermetapher nicht die Inferiorität beispielsweise der Theologie gegenüber der Religionswissenschaft behauptet. Es geht um die Andersartigkeit. „Alle Theologie ist intellektuelle *Rationalisierung* religiösen Heilsbesitzes“ (WEBER 1982, S. 610). Gerade hierin kann ein Motiv dafür liegen, daß auch der Religion fernstehende Eltern geneigt sind, ihren Kindern den Besuch des Religionsunterrichts zu empfehlen, um an dessen kognitiven Ressourcen zu partizipieren.

können, auf die „anwendungsorientierte“ (oder: „handlungsorientierte“) Lehre von Wertstandpunkten verzichten müssen. Und es würde vor allem und erst recht darauf verzichten müssen, den richtigen Standpunkt unter Berufung auf wissenschaftliche Gründe zu lehren.

### 3. Die programmatische Grundfigur von LER – eine Textrekonstruktion

Die folgende Textrekonstruktion soll Aufschluß darüber geben, wie LER sich zu der skizzierten Spannung von Wissenschaft und Wertstandpunkt verhält.<sup>12</sup> Im Jahr 1991 veröffentlichte das Brandenburgische Ministerium für Bildung, Jugend und Sport ein „Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion“ zum Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Die Broschüre trägt den Titel „Gemeinsam leben lernen“. Sowohl die „Hinweise zum Unterricht im Modellversuch“ von 1994 als auch die Unterrichtsvorgaben von 1996 nehmen dieses frühe Motto auf. Es erscheint nun in der Überschrift des Kapitels, das das neue Fach in seiner grundsätzlichen Charakteristik vorstellt: „Gemeinsam leben lernen: Zum Gegenstand und zur Spezifik des Faches Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“. Unsere Textanalyse unternimmt eine Rekonstruktion der Sinnstruktur dieser Überschrift. Wir unterstellen dabei, daß die Überschrift die sinnlogische Ausrichtung der Programmatik als ganzer repräsentiert und daß sich an ihr bereits aussagekräftige Hypothesen zur Grundproblematik des neuen Faches gewinnen lassen.

#### 3.1 Das Konzept der lebenspraktischen Unmittelbarkeit

„Gemeinsam leben lernen“: Dem ersten Blick auf das Motto des religionsunterrichtlichen Erben erschließt sich, daß die Säkularisierungsoption einer distanzierten Betrachtung der im weitesten Sinne religionsunterrichtlichen Gegenstände im Modus der lebenspraktischen Zurückhaltung nicht wahrgenommen wird. Das Motto „Gemeinsam leben lernen“ verweist vielmehr auf die Aufrechterhaltung eines lebenspraktisch unmittelbaren Unterrichtsanspruchs unter weltlicher Regie und unter Verzicht auf Jenseitsverweisungen. Unter Rückgriff auf unsere WEBER-Interpretation kommen wir zu dem Schluß, daß hier keine Transformation des Religionsunterrichts im Sinne einer konsequenten Säkularisierungsbewegung vorliegt, sondern lediglich die Inhalte und Referenzsysteme nicht mehr der Sphäre institutionalisierter Religion entnommen sind. Statt mit Transformation haben wir es mit der Reproduktion religionsunterrichtlicher Programmatik zu tun.<sup>13</sup> Diesen ersten Befund werden wir im folgenden in einer mikrologischen Analyse des LER-Mottos begründen und spezifizieren.

12 Methodisch orientieren wir uns an der „objektiven Hermeneutik“. Als Referenztexte verweisen wir auf U. OEVERMANN (1983, 1986, 1993).

13 Die äußeren Parallelen zum Religionsunterricht sind unschwer zu erkennen; vgl. etwa den Titel des religionspädagogischen Standardwerks von K. E. NIPKOW (1982): „Gemeinsam leben und glauben lernen“. Aber erst die sorgfältige Analyse der Bedeutungsstruktur des LER-Mottos verspricht Aufschluß über die innere Logik der Verwandtschaft. Auf die Wurzeln des LER-Programms in der Christenlehre der DDR wollen wir nur verweisen, verzichten aber auf eine ideengeschichtliche Betrachtung.

### a) *Lebensorientierung und Umkehr*

Zunächst stützt sich unsere Sichtweise darauf, daß das LER-Motto ein nicht spezifiziertes Lebenskonzept anführt. Das Leben in seiner Unmittelbarkeit und Totalität wird in den Rang eines Lernzielelements gebracht. Nehmen wir die Überschrift beim Wort, so muß das Leben gelernt werden. Eine offenkundig absurde Vorstellung. Denn natürlich gehen wir davon aus, daß das Leben immer schon gegeben ist und vorliegt, noch vor jedem Lernprozeß. Und selbst wenn wir uns zu einer Sichtweise entschließen, die Lernen als *conditio humana* mit Leben schlechthin gleichsetzt (vgl. etwa BENNER/TENORTH 1996, S. 5), kann dieser Zusammenhang wiederum nicht ein gelernter sein, sondern muß als lebendiger Zusammenhang konzipiert sein. Gehen wir *nicht* davon aus, daß das Leben als solches gelernt werden soll, müssen wir unterstellen, daß der Text auf ein bestimmtes Lebenskonzept zielt. Nicht das Leben in seiner unbestimmten Totalität, sondern Qualifikationen für ein noch näher zu bestimmendes Leben gilt es, im Unterricht zu erwerben.<sup>14</sup> Diese Sichtweise würde zugestehen, daß das Leben als solches in seiner unhintergehbaren Vitalität gegeben ist. Nicht diese Vitalität, sondern eine bestimmte, als erstrebenswert gedachte Form des Lebens muß lernförmig gewonnen werden: das „gute“ Leben. Ihr Motiv kann eine solche Intention jedoch nur aus dem Befund eines Mangels, aus der Diagnose des „schlechten“ Lebens ziehen, das es zu überwinden gilt.

Damit sind wir mit einem Bild der Lebensumkehr konfrontiert, das an die Form der „ethischen Prophetie“ (vgl. WEBER 1980, S. 268 ff.) erinnert, die die Heilsaussicht an eine ethische Lehre und deren Befolgung bindet. In diesem Zusammenhang ist textlich besonders interessant, daß das LER-Motto, obwohl es nur unter der Annahme einer Orientierung am „guten“ Leben Sinn ergibt, dieses „gute“ Leben als Leben überhaupt bezeichnet. Leben und „gutes“ Leben sind in eins gesetzt. So verschafft sich unter der Hand eine geradezu manichäische Orientierung Ausdruck, die für das schlechte Leben die Lebenskategorie nicht mehr gelten läßt.

Es bleibt also festzuhalten, daß die Orientierung an einem Modell der Lebensumkehr, dem das Nachfolgefach des Religionsunterrichts sich programmatisch verschreibt, eine in dieser Deutlichkeit überraschende Ähnlichkeit zu Motiven der jüdisch-christlichen Religionstradition aufweist. Die vermutete Transformation in dem Austausch der Unterrichtsfächer läßt nicht nur die Logik einer Bekenntnisentbindung vermissen, sondern liefert geradezu ein pointiertes Modell der Restauration eines Bekenntnisunterrichts im Sinne des schulunterrichtlichen Erwerbs einer als ethisch qualifiziert gedachten lebenspraktischen Positionalität.

### b) *Die Gemeinschaftsorientierung*

Einen deutlichen Hinweis auf die inhaltliche Füllung der verfolgten Lebensumkehr liefert im Motto „*Gemeinsam leben lernen*“ das Adverb *gemeinsam*. Das

<sup>14</sup> Genau in diesem Sinne werden im 3. Kapitel der „Hinweise zum Unterricht“ die Unterrichtsziele von LER als fünf Kompetenzen konkretisiert: „Selbstkompetenz“, „soziale Kompetenz“, „Kompetenz für Sinnfragen“, „ethische Kompetenz“ und die „Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Begegnung mit Menschen“ (d. h. *Begegnungskompetenz*?). Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 1994, S. 23–29.

anvisierte „gute“ Leben hat eine dominante Qualität: die des gemeinschaftlichen Lebens. Damit wird das Motiv der lebenspraktischen Orientierung insofern verstärkt, als Gemeinschaftshandeln konstitutiv die ganze Person involviert und nicht Ausdruck von Rollenkompetenz ist. Hinzu kommt die Figur der Lebensumkehr im Sinne einer kulturkritisch-rückgewandten Erneuerung. Das Fehlen von Gemeinschaftlichkeit, dem LER gegensteuernd begegnen will, läßt sich nur als Verlust einer vormals gegebenen Lebensqualität verstehen.

Das erinnert an die Klage über fehlende Gemeinschaftlichkeit und an die geläufige Kritik am Individualismus moderner Industriegesellschaften, die an Symptomen wie Einsamkeit, Vereinzelung und Entfremdung als negative Folgen der Industrialisierung festgemacht sind. Damit kommt sogleich der „Mangel“ des Lebens überhaupt in den Blick, sofern dieses nicht den Vorstellungen vom „guten“ Leben entspricht. Die Steigerungsformen der Negation von Gemeinschaft und von „gutem“ Leben zusammengekommen bilden das Krisensyndrom aktueller Zeitdiagnosen, demzufolge die vereinzelt egoistischen Individuen in ihrem Streben nach persönlichem Vorteil jede Wertbindung aufgekündigt hätten und ein elendes oder gar verachtenswertes Leben fristeten. Die Erneuerung, die mit „*Gemeinsam leben lernen*“ versprochen wird, setzt aber nicht auf innovative Krisenlösung, sondern auf die regressive Innovation der „Rückkehr ins Paradies“.<sup>15</sup> Es sei daran erinnert, daß das neue Fach in seiner Gemeinschaftsorientierung auch motivisch deutlich in die Nähe des Religionsunterrichts rückt.

### c) Die Lerngemeinschaft

Sind wir bisher davon ausgegangen, daß es im LER-Unterricht darum gehen soll zu lernen, gemeinsam zu leben, müssen wir nun eine zweite Lesart berücksichtigen: *Gemeinsam lernen zu leben*. Der Text des Mottos schließt diese beiden Lesarten kurz. Gleich einem Vexierbild sind wir einmal mit dem gemeinsamen Leben, das es zu erlernen gilt, konfrontiert, das andere Mal mit dem gemeinsamen Lernen, das zum („guten“) Leben führt. Die Gemeinschaftlichkeit bildet das Tertium comparationis, über das Leben und Lernen kurzgeschlossen werden können. Das mit der LER-Programmatik insinuierte Lernen bildet den Modellfall für das erstrebte Leben. Nur in der Lerngemeinschaft eröffnet sich das „gute“ Leben, nur in der Konkretion einer lebenspraktischen Vergemeinschaftung der Lernenden ist das Lernziel, gemeinsam zu leben, realisierbar.

Hier sollen uns nicht die Ähnlichkeiten zu hinlänglich bekannten pädagogischen Traditionen und Deutungsmustern interessieren; und auch die Frage ihrer Realitätstüchtigkeit unter den institutionalisierten Rahmenbedingungen schulischer Sozialisation sollen nicht diskutiert werden.<sup>16</sup> Statt dessen wollen wir bei der textlich immanenten Betrachtung bleiben: Stellt man das schulische Lernen als solches in den Zusammenhang einer LER-fachspezifischen Vergemeinschaftung

15 In diesem Kontext erweist sich die Beschwörung des Neuigkeitswertes des Faches eindrucksvoll als Indiz für die Karikatur des Innovationsgedankens; s. dazu beispielhaft EGGERS 1993. Zur inhaltlichen Konkretisierung des propagierten Auswegs aus der aktuellen Wertekrise s. STOCK/TIEDTKE (1997).

16 Hier sei nur an die Gemeinschaftsrhetorik reformpädagogischer Programme erinnert. Instrukтив zur Vergemeinschaftungspraxis von Internaten und Landerziehungsheimen die ethnographische Studie von H. KALTHOFF (1997).

tungsidee, so folgt aus dem bisher Gesagten, daß mit dem neuen Schulfach nichts anderes als ein Gemeindedienst institutionalisiert wird, dessen Form das Lernen ist. Der Unterricht in LER wird dadurch definiert als Vergemeinschaftungspraxis. Die unmittelbare Praxis der Lerngemeinschaft hat sich dann zu bewähren als Realisierungsform eines gemeinsamen Lebens, dessen Gelingenskriterium nur die radikale Lebensumkehr der Beteiligten sein kann. Wir stoßen damit auf ein unzweideutiges Modell einer lebenspraktischen Lernzielrealisierung.

#### d) *Das Lernen lernen*

Unbestreitbar läßt sich jede Unterrichtsrichtlinie, jeder Rahmenplan auch als Symbol für ein allgemeines Lernziel ansehen. In diesem Sinne läßt sich das Motto von LER auch als allgemeine Lernzielangabe deuten. In Langschrift könnte das heißen: „In LER sollen die Schüler *lernen*, gemeinsam zu leben“. Allerdings gibt es eine unscheinbare Differenz zwischen dieser Normalform und der tatsächlichen Formulierung. Derzufolge geht es darum, zu „*lernen: gemeinsam leben lernen*“. Worin besteht der Sinn dieser Redundanz?

Formal kommt hierin die Behauptung einer Selbstreferentialität des Lernens zum Ausdruck. Die Pädagogik hat hierfür angesichts des geschwundenen Konsenses über verbindliche Lehrinhalte die Problemformel vom „Lernen des Lernens“ erfunden. Die Vermutung liegt nahe, daß die LER-Konzeption hieran sprachlich und gedanklich anknüpft. Eine spezifische Implikation dieses reflexiven Lernbegriffs leuchtet im Falle des *gemeinsamen Lebens* unmittelbar ein: Die Formel das „Lernen des Lernens“ rekurriert auf die Vorstellung, daß es nicht damit getan ist, einen wie auch immer formulierten Wissensbestand anzueignen, sondern daß es darum geht, diesen Aneignungsprozeß selbst zum Inhalt einer Kompetenz zu machen, also nicht das kleine Einmaleins mit aus der Schule zu nehmen, sondern das Wissen um den Modus oder die Technik der Aneignung.

Das Reflexivwerden des Lernens ist aber nicht nur als Reaktion auf obsoletere Gewißheiten zu verstehen, es befreit zugleich vom Diktat einmal erworbenen Wissens. Wer das Lernen methodisch beherrscht, kann umlernen und sich auf neue Situationen besser einstellen (vgl. LUHMANN 1974, S. 94). Das führt zu zwei Konsequenzen: der gesteigerten Anforderung an das „Lehren“ und der lebenslangen Ausweitung des Lernens. Welche Konsequenz haben diese Überlegungen aber in dem von uns untersuchten Sinnzusammenhang?

Mit dem Reflexivwerden des Lernens sind Konsequenzen für die lebenspraktische Positionalität der Schüler verbunden. Das erstrebte „gute“ Leben gilt (wie das Wissen) nur bis auf weiteres. Diese Markierung von Unverbindlichkeit ist nachvollziehbar in Kategorien des sozialen Wandels und entspricht der formalen Distanz schulisch organisierten Lernens zum „wirklichen“ Leben. Gleichzeitig gerät die Ambition von LER in einen Widerspruch mit sich selbst, wenn die Lebenspositionalität und die Gewißheit über die Maximen des guten Lebens für beliebig gehalten werden. Diese Relativierung entspricht einer technokratischen Selbstimmunisierungslogik der charismatischen Bekehrungsabsicht. Die Inanspruchnahme der Reflexivität des Lernens läuft darauf hinaus, in das geforderte Bekenntnis für das „gute“ Leben eine Kontingenzklausel mitaufzunehmen. Die prophetisch-charismatische Grundformel: „Es steht geschrieben, ich aber sage Euch“, wird um die salvatorische Klausel ergänzt: „...

und sollte sich mein Irrtum erweisen, sage ich etwas anderes.“ Offensichtlich ein lernfähiger Prophet, der so spricht.

Zum einen also wird das *gemeinsame Leben* als pädagogisch intendierte, spezifisch schulische Sozialisationsleistung behauptet im Sinne der Unterstellung, daß außerhalb der Schule, wenn überhaupt, so doch nur unter erschwerten Bedingungen, unter Einsatz von Sonderleistungen und tendenziell unsystematisch ein *gemeinsames Leben* gelernt werden könne. Zum anderen wird diese der LER-Konzeption zugrundeliegende lebensweltliche Defizitkonstruktion gegen Kritik immunisiert. Der Sinn der programmatischen Redundanzformel ist wesentlich in dem Versuch zu sehen, eine gesteigerte Form der Interventionsnotwendigkeit zu konstruieren, diese Interventionsnotwendigkeit mit einem Zuständigkeitsmonopol zu versehen und ein Scheitern sinnlogisch auszuschließen.

Als Zwischenergebnis können wir festhalten, daß mit der Losung „*Gemeinsam leben lernen*“ ein Unterrichtsfach angekündigt wird, das sich der oben entworfenen transformatorischen Bewegung vom gesinnungsorientierten Religionsunterricht zu einem säkularisierten religions- und kulturwissenschaftlichen Nachfolgefach völlig versperret. Hier soll es nicht darum gehen, Kulturercheinungen zu rekonstruieren, sondern zu kultivieren. Im Zentrum dieses Unternehmens – so legt unsere Analyse nahe – steht nicht die *gedankliche* Ordnung von Wirklichkeit, sondern die Praxis des besseren Lebens selbst.<sup>17</sup>

### 3.2 Die technokratische Überformung der Unmittelbarkeit

Dem Motto „*Gemeinsam leben lernen*“ folgt ein Doppelpunkt. Die Logik der Relation von Titel und Untertitel vorausgesetzt, dürfen wir nun eine präzisierende Kommentierung des Mottos erwarten. Diese lautet: „Zum Gegenstand und zur Spezifik des Lernbereichs.“<sup>18</sup>

Dem Doppelpunkt folgt also keine Kommentierung, sondern die Ankündigung weiterer Erläuterungen zur *Spezifik*. Das konfrontiert uns abermals mit einem Redundanzphänomen. Es versteht sich gleichsam von selbst, daß im folgenden Text des Rahmenplans die *Spezifik* des in seinem Grundmotto schon

17 Mit LUHMANN könnte man darin ein Beispiel moralischer Regression hin zu „neuartigen Formen der Sekundärprimitivität“ sehen, die als „Kult der Praxis“ notwendig in den Versuch mündet, über die Einführung von LER die Schule zu einem „Tugendtreibhaus“ umzufunktionalisieren (vgl. LUHMANN 1978, S. 88).

18 Während im Grundsatzpapier von 1991 LER als „Lernbereich und (sic!) Unterrichtsfach“ angekündigt wird, ist in den „Hinweisen zum Unterricht im Modellversuch“ von 1994 nur noch von einem „Lernbereich“ die Rede. In den „Unterrichtsvorgaben“ von 1996 wird hingegen ausschließlich von einem „Fach“ ausgegangen. Dies sind Hinweise auf den konzeptionellen Klärungsprozeß, der die Phase des Modellversuchs begleitet hat. War man zu Beginn noch von einer über Themenvorgaben strukturierten „Ganzheit“ verschiedener Problemfelder ausgegangen, so haben die Erfahrungen der Erprobung zur Rückbesinnung auf die Fachlichkeit geführt. Die alte Konzeption sah zudem eine zeitweilige Differenzierung nach religiösen und areligiösen Unterrichtsphasen mit konfessionell selektierten Schülergruppen vor. Dies ist inhaltlich, organisatorisch und nicht zuletzt auch politisch gescheitert. Als Indiz für die – wenn auch nicht fachwissenschaftlich fundierte – „Fachlichkeit“ kann auch der Wandel von „L-E-Religion“ zu „L-E-Religionskunde“ in der Bezeichnung des Unterrichts gelten. Wir beziehen uns an dieser Stelle auf die Formulierung von 1994, S. 3. Über die aktuellen Auseinandersetzungen zur Weiterentwicklung des LER-Konzepts berichtet LESCHINSKY (1998).

charakterisierten Lernbereichs zur Sprache kommen wird. Denn wenn wir es mit Disziplinen, Fächern oder Lernbereichen zu tun haben, dann ist die gegenseitige Abgrenzung der Fachzuständigkeiten, also die *Spezifik* des Faches oder des lebenspraktisch relevanten Themen- und Problembezuges eine entscheidende Dimension der Definition des Unterrichts. In der Regel wird diese Spezifik als solche nicht thematisiert. Sie ergibt sich aus der Evidenz der Kernproblematik (z. B. Sexualkunde oder Umwelterziehung) oder liegt bei den länger etablierten Unterrichtsfächern in der Selbstverständlichkeit und der Tradiertheit des Fachverständnisses. Was Mathematik, Deutsch, Englisch oder Biologie jeweils beinhalten und wodurch sich diese Fächer voneinander unterscheiden, wird in den gängigen Lehrplänen immer schon als selbstverständlich vorausgesetzt. Lediglich in bezug auf den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule scheint es üblich, den spezifischen Beitrag eines Faches zu charakterisieren. Die Selbstverständlichkeit fachspezifischer Unterscheidungen wird erst in einer elaborierteren, wissenschaftstheoretisch grundsätzlichen Betrachtung hinterfragt, u. U. mit dem Ergebnis der Forderung nach Inter-Disziplinarität, die ja Disziplinarität voraussetzt.

Im Falle von LER scheint eine solche Selbstverständlichkeit nicht in Anspruch genommen werden zu können. Das könnte auf ein generelles Begründungsproblem bei der Einführung neuer Fächer verweisen und würde damit keinen Aufschluß über das Fach als solches, sondern nur über seine Neuheit versprechen. Nach der bisherigen Interpretation der Leitidee des neuen Faches erscheint die Klärung der *Spezifik* durchaus angebracht. Sie besteht in einer Lebensunterweisung ohne explizit religiös-institutionelle Verweisung. Das Besondere des neuen Faches würde insofern darin bestehen, vergleichbar dem herkömmlichen Religionsunterricht, ein *spezifisches Fach* im Fächerkanon der verwissenschaftlichten Schule zu sein.

Während es kaum überrascht, daß die *Spezifik* des Lernbereichs näher erläutert werden soll, steht der Hinweis auf einen *Gegenstand* in erheblichem Gegensatz zur bisher herauspräparierten Sinnstruktur der Ankündigung. Die Figur des Aufrufs zur Lebensumkehr, zur Revision lebenspraktischer Positionalität – darin muß die *Spezifik* im Vergleich mit anderen Fächern gesehen werden – schließt Orientierung an „Gegenständen“ aus. Gegenstandsorientierung folgt der kognitiv-distanzierten Betrachtung und bedeutet gerade nicht praktisches Handeln in dem unterstellten emphatischen Sinne. Was als vorab bestimmter Gegenstand zum „Thema“ unterrichtlicher Kommunikation wird, verschafft geradezu Entlastung von (lebens-)praktischen Zumutungen im Interesse jener Betrachtungsweise.<sup>19</sup>

Kann also das Hauptmotto als forcierte Negation einer Gegenstandsorientierung interpretiert werden, so wird diese vom Untertitel umstandslos dementiert. Textlogisch ist hier von besonderer Bedeutung, daß wir es nicht mit einer Reihung bzw. einem Nebeneinander von heterogenen Konzepten zu tun haben, sondern mit einer Kontamination. Die Logik der Positionierung von Motto und Untertitel stiftet einen wechselseitigen Verweisungszusammenhang von Le-

19 Angesichts des Motivs der Lebensumkehr müßten wir erwarten, daß im LER-Unterricht „folglich“ alle Spielarten schlechten Lebens zum Gegenstand gemacht werden. Darüber ließe sich auch eher Konsens herstellen als über die Wege ihrer praktischen Überwindung.

bensumkehr und (gegenstandsorientierter) Weltbetrachtung. Indem – so die textliche Unterstellung – die Gegenstände der Betrachtung und Reflexion unterworfen werden, wird die Programmatik „*Gemeinsam leben lernen*“ eingelöst. Die *Spezifik* des Faches besteht eben darin, nicht nur einen bestimmten, von anderen Fächern unterschiedenen Phänomenbereich der Betrachtung und gedanklichen Ordnung vorauszusetzen, sondern auch und gerade ein lebensumkehrendes Unterrichtsprogramm zu verfolgen und zu realisieren.

#### 4. *Schlußbemerkung*

Den Orientierungen einer verwissenschaftlichten Schule und ihrem Anspruch, an die Stelle des Religionsunterrichts einen bekenntnisfreien Nachfolger treten zu lassen, will das Fach LER programmatisch nicht folgen. Wie auch immer man zu dem neuen Fach stehen mag, welche Vor- und Nachteile aufzuführen sind, welche Erwartungen der Unterricht auch erfüllen oder enttäuschen mag: Programmatisch verzichtet LER darauf, eine transformatorische Säkularisierungsbewegung zu vollziehen. Die Verneinung des religionsgemeinschaftlichen Bekenntnisses wird nicht konsequent mit dem Verzicht auf lebenspraktische Zurückhaltung eingelöst.

Dieser Befund mag angesichts der Hoffnungen und Erwartungen der Befürworter des neuen Faches als bedeutungslos und artifiziell erscheinen, ignoriert er doch weitgehend die subjektiven Motive der Einführung von LER. Die Initiatoren des neuen Unterrichtsfaches verfolgten politische Abgrenzungsstrategien in drei Richtungen: Abkehr von der Erziehungspraxis der DDR-Schule, Ablehnung der westdeutschen Praxis des getrennten Ethik- bzw. Religionsunterrichts und Überwindung der traditionellen formalisierten Schulroutine mit ihrer systematischen Vernachlässigung individueller pädagogischer Zuwendung und „Beziehungsarbeit“. Durchgängig und regelmäßig gehört die Hoffnung auf eine Alternative zur verwissenschaftlichten Schule zur Semantik der LER-Protagonisten. Das neue Fach wird geradezu mit der wissenschaftsfeindlichen Emphase der Ganzheitlichkeit und der Ablehnung analytischer Distanz als Kontrapunkt zur „Lernschule“ begrüßt.

In Kontrast zu diesem Anspruch erweist sich die LER-Programmatik als ausgesprochen „wissenschaftsgläubig“. Der lebenspraktische Unmittelbarkeitsanspruch ist, das hat unsere Analyse gezeigt, nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite besteht in einer ungebrochenen Berufung auf wissenschaftliche Orientierung im Sinne einer distanzierten Reflexion kultur- und religionswissenschaftlicher Gegenstände. Damit sind nicht nur die Erwartungen an eine Verwissenschaftlichung, sondern auch jene an eine konsequente Hinwendung zur Lebenspraxis systematisch enttäuscht. LER stellt insofern, darin sehen wir die Pointe unserer Argumentation, in neuem Gewande die Reproduktion einer uns vertrauten Ambivalenz dar. Sie betrifft die Ethik des Schulunterrichts generell, sei es die der kultur- und sozialwissenschaftlichen oder sei es die der naturwissenschaftlichen Fächer. So selbstverständlich die wissenschaftliche Orientierung auch sein mag; kaum ein Fach verzichtet in seiner Programmatik auf den Anspruch lebenspraktischer Unmittelbarkeit. Geschichtsunterricht an deutschen Schulen ist getragen von der Hoffnung, daß mit seiner Hilfe die Restaura-



tion des Faschismus verhindert werden könne; Deutschunterricht schwingt sich zur Verpflichtung auf, Heranwachsende zu befähigen, sich effektiver an gesellschaftlicher Kommunikation beteiligen zu können; und noch der Biologieunterricht zielt auf die Erzeugung von Lebensgewohnheiten, die den wissenschaftlich begründeten Erfordernissen des Umweltschutzes gerecht werden. Es wäre an verschiedenen Unterrichtsprogrammen zu überprüfen, inwieweit die Neigung zu lebenspraktischen Übergriffen und entsprechenden Wirkungshoffnungen mit der Autorität wissenschaftlicher Argumente und „Erkenntnisse“ legitimiert wird.

Seitdem der Katechismus nicht mehr das allgemeine Curriculum der Volksschule ist und sich Schulfächer inhaltlich wie methodisch über den Bezug auf Wissenschaft legitimieren müssen, ist die auf diese Weise verwissenschaftlichte Schule gezwungen, sich als Erziehungsanstalt neu zu definieren. In einem bereits Jahrzehnte währenden Wandlungsprozeß muß dabei der unüberbrückbare Gegensatz zwischen lebenspraktischer und wissenschaftlicher Orientierung strukturell und habituell bewältigt werden. Strukturell reagiert die Schule auf die durch die Rechtsentwicklung gestärkte Autonomie der Schüler mit interner Ausdifferenzierung von Funktionsbereichen und der Institutionalisierung von Diskretion im Umgang mit persönlichen Belangen, die der Bewertung nach Leistungskriterien weitgehend entzogen sind. Nach dem endgültigen Zuchtungsverbot sind der Verzicht auf die Verhaltens- und Persönlichkeitsbenotung, die Einrichtung gewählter Vertrauenslehrer und psychologischer Dienste wichtige Indizien für diese Entwicklung. Zugleich muß sich die habituelle Macht wissenschaftlicher Orientierung durchsetzen. Das bedeutet für die Kommunikation im Unterricht die Kultivierung des Modus engagierten, weil ernsthaften und zugleich distanzierten Umgangs mit Sachthemen, deren Bearbeitung methodisch kontrolliert und unter Geltung von Argumenten erfolgen muß. Das hat zur Konsequenz, daß die Schule zum Ort einer eigenständigen Praxis wird, die sich durch die für alle verlässliche Einrichtung von Interaktionsrollen und deren Trennung von Personen auszeichnet. Damit ist die Möglichkeit lebenspraktischer Diskurse in der Schule systematisch reduziert. Sie tritt somit notwendig in scharfen Kontrast zur Logik anderer lebenspraktischer Sozialbeziehungen wie beispielsweise Eltern-Kind-Interaktion, prophetische Interaktionen, religiöse Vergemeinschaftungsformen oder auch intime Freundschaftsbeziehungen.

## Literatur

- BENNER, D./TENORTH, H.-E.: Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 3–14.
- BITTER, G.: Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens. In: H.-G. ZIEBERTZ/W. SIMON (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, S. 276–290.
- CZERMAK, G.: Das Pflicht-Ersatzfach Ethikunterricht als Problem der Religionsfreiheit, des Elternrechts und der Gleichheitslehre. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 15 (1996), S. 450–452.
- DEUTSCHER BUNDESTAG – 13. Wahlperiode – 96. Sitzung (Plenarprotokoll). Bonn 1996.
- EGGERS, G.: „Nun sag', wie hast du's mit der Religion?“ Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch im Kontext gesamtdeutscher Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 30. Beiheft 1993, S. 61–71.
- GRETHLEIN, CH.: Ist der schulische Religionsunterricht ersetzbar? In: Zeitenwende 67 (1996) 3, S. 157–167.

- KALTHOFF, H.: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M./New York 1997.
- LESCHINSKY, A.: Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Frankfurt a. M. 1996.
- LESCHINSKY, A.: Lebensgestaltung als Unterrichtsfach und Studienfach. Beitrag zur Fachtagung „Philosophie- und Religionsunterricht. Zur Zukunft einer Fächergruppe in Mecklenburg-Vorpommern an der Universität Rostock 2. – 3.3. 1998. In: Rostocker Philosophische Manuskripte. Neue Folge (5) 1998 (im Druck).
- LÖRLER, G.: Verfassungsrechtliche Maßgaben für den Religionsunterricht in Brandenburg. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 29 (1996), S. 121–124.
- LÜBBE, H.: Säkularisierung. Freiburg/München <sup>2</sup>1975.
- LUHMANN, N.: Reflexive Mechanismen. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung. Bd. 1. Opladen <sup>4</sup>1974, S. 92–112.
- LUHMANN, N.: Soziologie der Moral. In: N. LUHMANN/St. H. PFÜRTNER (Hrsg.): Theorietechnik und Moral. Frankfurt a. M. 1978, S. 8–116.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.): Gemeinsam leben lernen: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. Potsdam 1991.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.): Hinweise zum Unterricht im Modellversuch. Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik 0 Religion. Sekundarstufe I. Potsdam 1994.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.): Unterrichtsvorgaben. Lebensgestaltung – Ethik 50 Religionskunde. Sekundarstufe I. Potsdam 1996.
- NIPKOW, K. E.: Gemeinsam leben und glauben lernen. Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3. Gütersloh 1982.
- OEVERMANN, U.: Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. v. FRIEDEBURG/J. HABERMAS (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M. 1983, S. 234–289.
- OEVERMANN, U.: Kontroversen über eine sinnverstehende Soziologie: Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der objektiven Hermeneutik. In: St. AUFENANGER/M. LENSSEN (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19–83.
- OEVERMANN, U.: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare Grundlage der Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Th. JUNG/St. MÜLLER-DOOHM (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M. 1993, S. 106–189.
- OEVERMANN, U.: Ein Modell der Struktur von Religiosität: Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: M. WOHLRAB-SAHR (Hrsg.): Biographie und Religion: Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a. M./New York 1995, S. 27–102.
- REIHER, D.: Kein Glaubenskrieg. In: Die politische Meinung 41 (1996), S. 19–26.
- STOCK, M./TIEDTKE, M.: Von der „Orientierungskrise“ der ostdeutschen Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bewältigung. In: Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Hrsg. v. Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg und der Berlin-Brandenburgischen Geschichtswerkstatt e. V. Ludwigsfelde 1997, S. 125–142.
- TENBRUCK, F. H.: Das Werk Max Webers: Methodologie und Sozialwissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), S. 13–31.
- WEBER, M.: Aufsätze zur Religionssoziologie, 8. photomechanisch gedruckte Auflage. Tübingen 1986.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Tübingen <sup>5</sup>1982. Daraus die Aufsätze: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904), S. 146–214; Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften (1917), S. 499–540; Wissenschaft als Beruf (1919), S. 582–613.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Tübingen <sup>5</sup>1980.

*Abstract*

Drawing on Weber's differentiation between value judgement and scientific judgement, the authors analyze the programmatic of the Brandenburg initiative for the introduction of the school subject "Ways of Living – Ethics – Religion" (LER). In this, they take seriously the claim that this subject represents a secularized alternative to the required elective alternative Religion/Ethics. A detailed analysis of the structure of meaning of the programmatic leitmotif reveals that LER does not dispense with either the claim to pragmatic immediacy or the validity of scientific argumentation. In so far, LER does not convince as a countermodel to religion as a school subject. It contributes nothing to the solution of the structural problems of the modern science-oriented school.

*Anschrift der Autoren*

Dr. Michael Tiedtke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Dr. Andreas Wernet, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, 14415 Potsdam